

Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna
Tom V • 2016 • Numer 1 • s. 200-218 • DOI: 10.14746/fped.2016.5.1.11
www.filozofiapubliczna.amu.edu.pl • ISSN 2299-1875
© Creative Commons BY-NC-ND 4.0

Edukacja demokratyczna według Hannah Arendt

Katarzyna Eliaz

Hannah Arendt on democratic education

Abstract: Among various modes of the *vita activa* considered by Hannah Arendt, the ability for action and particularly political action is the crucial one as it endows life with meaning and constitutes human freedom. The question I address in this essay is whether it is possible – according to Arendt – to create active citizenship by means of democratic education. In order to answer this question I consider three models of democratic education, two of which should be rejected if one agrees with Arendt's assumptions. The third model, aimed at developing abilities to think critically, is the only one that can support those values, which are essential for a healthy democracy.

Keywords: Hannah Arendt, education, democracy, thinking and moral considerations, Eichmann, public realm.

Wprowadzenie

W *Kondycji ludzkiej*, książce stanowiącej prolegomena do jej filozofii politycznej, Hannah Arendt – opisując hierarchię różnych czynności aktywnego życia – stawia tezę, że działanie, a szczególnie działanie polityczne, jest aktywnością szczególnie istotną, bowiem to właśnie ono nadaje znaczenie ludzkiemu istnieniu i równocześnie stanowi warunek wolności.

* Uniwersytet Jagielloński
katarzyna.eliaz@uj.edu.pl

Czy jednak tej, tak ważnej dla Arendt, zdolności działania w sferze polityki można się nauczyć? Innymi słowy, czy edukacja może wspierać aktywne obywatelstwo? Na to pytanie twierdząco odpowiedział Jan Jakub Rousseau, w przekonaniu którego edukacja może być środkiem służącym ulepszaniu społeczeństwa. *Emil* niewątpliwie wpłynął na pokolenia pedagogów kształtując pogląd, że odpowiednio zaprojektowany system nauczania sprzyja tworzeniu świadomych i aktywnych obywateli. Przeciwno takim teoriom edukacyjnym wystąpiła Arendt, krytykując projekty przyuczania dzieci do działania w sferze publicznej w eseju zatytułowanym *Kryzys edukacji*.

W niniejszym tekście rekonstruuje rozważania Arendt wokół zagadnienia demokracji i wykazuje jakie projekty edukacji demokratycznej są na gruncie jej rozważań nie do przyjęcia, a jakie mogą stanowić ważny wkład w promowanie aktywnego obywatelstwa. Zaczynam jednak od pokazania dlaczego Arendt uznała działanie polityczne za kluczowy aspekt kondycji ludzkiej i przedstawiam jej koncepcję sfery publicznej, w której to działanie polityczne się dokonuje. Następnie rozważam możliwość owocnego wspierania obywatelstwa przy pomocy edukacji demokratycznej. Sam termin 'edukacja demokratyczna' może mieć jednak wiele znaczeń. W niniejszym tekście analizuję stosunek Arendt do edukacji demokratycznej rozumianej w trzech sensach:

1. Edukacja demokratyczna to projekt angażowania dzieci w rozwiązywanie hipotetycznych lub faktycznych problemów, z którymi mierzą się dorośli w sferze publicznej.
2. W drugim sensie termin 'edukacja demokratyczna' odnosi się do sposobu kształtowania relacji między dziećmi a nauczycielami, i zakłada pełną między nimi równość.
3. Po trzecie, edukacja demokratyczna może być rozumiana jako program pedagogiczny prowadzący do wykształcenia predyspozycji koniecznych do prawidłowego funkcjonowania w sferze publicznej.

Różnica między pierwszym i trzecim podejściem polega na tym, iż to ostatnie nakierowane jest na uczenie krytycznego myślenia będącego warunkiem odpowiedzialnego zaangażowania w sprawy publiczne, jednak nie zakłada, iż w tym celu

należy stawiać uczniów przed koniecznością rozwiązywania hipotetycznych problemów typowych dla sfery publicznej. Rekonstrukcja poglądów Arendt pozwala wysunąć wniosek, że odrzuca ona projekty edukacji demokratycznej w pierwszym i drugim sensie, natomiast trzecie podejście (choćby wyrażnie się na ten temat nie wypowiadała) daje się pogodzić z jej rozważaniami.

1. Działanie i sfera publiczna

Teoria polityczna Arendt – przedstawicielki nurtu określonego mianem obywatelskiego humanizmu – powstała pod wpływem wyraźnych inspiracji starożytną (grecką i rzymską) koncepcją polityki. W starożytnym *polis* za najwyższą cnotę uznawano obywatelskie zaangażowanie i wspólne działanie polityczne stanowiące warunek wolności i silnie przeciwstawione życiu prywatnemu, podporządkowanemu zaspokajaniu życiowych konieczności. Ten prymat działania politycznego nad innymi ludzkimi aktywnościami podważony został dopiero na gruncie filozofii Platona, który dokonał odwrócenia typowego dla starożytnej koncepcji polityki porządku życia aktywnego i kontemplacji¹. Ów prymat *vita contemplativa* nad *vita activa* (czy *bios politikos*) utrwalony został dodatkowo przez filozofię chrześcijańską, na gruncie której życie aktywne postrzegane było jako służebne wobec kontemplacji. Prymat kontemplacji postulował między innymi św. Augustyn twierdząc, że spokój *vita contemplativa* pozwala zdystansować się wobec ciężarów wiążących się z aktywnym życiem. Podporządkowanie *vita activa* kontemplacji wyraźnie widoczne jest również w filozofii św. Tomasa z Akwinu, który dostrzegał w aktywnym życiu sposób na uśmierzenie wewnętrznych napiętości i niepokojów stanowiących przeszkodę na drodze do kontemplacji. Tym samym w filozofii chrześcijańskiej *vita activa* utraciła swą pierwotną godność, ale – co ważniejsze – utraciła również swój pierwotny związek z polityką. Termin ten zaczął oznaczać wszelkie aktywne zajmowanie się sprawami życia, tak więc

¹ Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. Anna Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2010, ss. 30-36.

odpowiadał raczej greckiemu *ascholia* (niepokój)². W *Kondycji ludzkiej*, stając w opozycji do tradycji, Arendt proponowała podważenie tej hierarchii przez zrównanie życia czynnego i kontemplacji. Według niej „[...] użycie terminu *vita activa* zakłada, że troska leżąca u podstaw wszystkich aktywności, składających się na życie czynne, nie jest tożsama z główną troską *vita contemplativa* i nie jest od niej ani wyższa, ani niższa”³.

Termin *vita activa* w myśli Arendt obejmuje trzy aspekty ludzkich aktywności: pracę, wytwarzanie i działanie⁴, przy czym to ostatnie zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii czynnego życia. Praca jest aktywnością służącą podtrzymywaniu ludzkiego życia, a więc wyznaczaną przez biologiczną konieczność. Wytwarzanie, w terminologii Arendt, obejmuje stwarzanie i podtrzymywanie w trwaniu świata dopasowanego do ludzkich potrzeb. W wyniku wytwarzania powstaje ‘sztuczny’ świat przedmiotów i instytucji, odgradzający człowieka od naturalnego świata przyrody. Działanie natomiast zasadniczo odróżnia się od pracy i wytwarzania, gdyż do jego istoty należy to, że odbywa się wyłącznie między ludźmi.

Jak zauważa Arendt:

Działanie jest jedyną czynnością, która zachodzi bezpośrednio między ludźmi bez pośrednictwa rzeczy czy materii; odpowiada mu aspekt kondycji ludzkiej związany z wielością, czyli faktem, że ludzie, a nie człowiek żyją na Ziemi i zamieszkują świat. Podczas gdy wszystkie aspekty kondycji ludzkiej są jakoś związane z polityką, owa wielość jest w sposób szczególny warunkiem – nie tylko *conditio sine qua non*, lecz także *conditio per quam* – wszelkiego życia politycznego⁵.

Działanie jest zatem szeroką kategorią ludzkiej aktywności obejmującą różne wymagające zaangażowania interakcje z innymi. Tak rozumiane działanie jest zatem podstawowym aspektem wspólnotowości, stanowiącym warunek konieczny dla życia politycznego. Jednostkowy człowiek jest bowiem apolityczny; polityka może zaistnieć jedynie między ludźmi

¹ Ibidem, ss. 33-34.

³ Ibidem, s. 36.

⁴ Ibidem, s. 25.

⁵ Ibidem.

dzięki ich wzajemnym interakcjom⁶. Podczas gdy wszystkie trzy aspekty *vita activa* konieczne są dla pełnego ludzkiego życia, jedynie zdolność działania stanowi *differentia specifica* istoty ludzkiej. Tylko działając możemy bowiem, zdaniem Arendt, wyjawić innym naszą osobowość i budować tożsamość⁷. Działanie kreuje i podtrzymuje przestrzeń, którą Arendt za Immanuelem Kantem określa jako ‘przestrzeń pojawiania się’, a której modelowy przykład odnalazła w organizacji politycznej greckiego *polis* następująco scharakteryzowanej w *Kondycji ludzkiej*:

Polis we właściwym tego słowa znaczeniu to nie miasto-państwo w swym fizycznym umiejscowieniu; jest organizacją ludzi, ponieważ powstaje w wyniku działania i mówienia razem z innymi, jej prawdziwa przestrzeń rozciąga się pomiędzy ludźmi w tym celu żyjącymi razem, gdziekolwiek by się znaleźli. „Dokądkolwiek pójdziesz, będziesz *polis*” – te słynne słowa nie były tylko hasłem greckiej kolonizacji, ale wyrażały przekonanie, że działanie i mowa kreują przestrzeń między uczestnikami przedsięwzięcia, którzy mogą znaleźć swe właściwe miejsce niemal gdziekolwiek i kiedykolwiek. Jest to przestrzeń pojawiania się w najszerszym sensie tego słowa, mianowicie przestrzeń, w której pojawia się innym, tak jak inni pojawiają się mnie, a ludzie istnieją nie po prostu tak, jak inne rzeczy żywe lub nieożywione, ale wyrażanie doprowadzają do swojego pojawienia się⁸.

Ateński ustrój społeczny i polityczny stanowił dla Arendt szczególnie istotną inspirację dla mocnego odróżnienia od siebie dwóch sfer: prywatnej, w której dokonuje się praca i wytwarzanie, oraz publicznej, zastrzeżonej dla działania politycznego⁹. W starożytnych Atenach sfera prywatna

⁶ Hannah Arendt, „Introduction Into Politics”, w: Hannah Arendt, *The Promise of Politics*, Schocken Books, Nowy Jork 2005, s. 95.

⁷ Z perspektywy pracy ujawniana jest natomiast ludzka identyczność w kontekście potrzeb biologicznych. Wytwarzanie zapewnia większą przestrzeń na indywidualność, chociaż ostatecznie twórca jest identyfikowany ze swoim dziełem, dzieło natomiast ukazuje bardziej talent niż osobowość twórcy.

⁸ Hannah Arendt, *Kondycja Ludzka*, op. cit., s. 229.

⁹ Wielu autorów zarzucało Arendt zbyt radykalne oddzielenie od siebie sfer publicznej i prywatnej. Por. np. Maurizio Passerin d'Entreves, *The Political Philosophy of Hannah Arendt*, Routledge, Nowy Jork 1994, ss. 58-63.

ograniczała się do gospodarstwa domowego i obejmowała między innymi sferę materialnych warunków bytowych rodziny, produkcję, konsumpcję i prokreację. Działanie polityczne, dokonujące się w sferze publicznej, pozostawało natomiast bez związku ze sferą biologicznej konieczności, która zaspokajana była w sferze prywatnej¹⁰. W koncepcji sfery publicznej, którą proponuje Arendt występuje jednak napięcie, na które należy zwrócić uwagę. Otóż można u niej mówić *de facto* o dwóch modelach sfery publicznej, które określić można mianem indywidualistycznego i wspólnotowego¹¹. Na gruncie modelu indywidualistycznego sfera publiczna jest przestrzenią, w której jednostki mogą prezentować swoją indywidualność, wykazywać się cnotą i talentem politycznym. Jest to zatem przestrzeń rywalizacji, w której każdy pragnie zostać rozpoznany i zyskać uznanie. To rozumienie sfery publicznej ukształtowało się niewątpliwie pod wpływem tak cenionego przez Arendt antycznego modelu polityki¹². Model wspólnotowy powstaje natomiast kiedy ludzie podejmują wspólne działanie czy to formułując wspólne cele, czy też dążąc do ich realizacji; przy czym działanie to nie jest zastrzeżone dla formalnie ustanowionych instytucji politycznych:

[...] prywatny salon, w którym ludzie gromadzą się aby wspólnie wysłuchać samizdatu albo w którym dysydenci spotykają się z obcokrajowcami, może stać się przestrzenią publiczną; tak jak las czy pole może stać się przestrzenią publiczną jeśli jest przedmiotem i lokalizacją 'wspólnego działania', na przykład demonstracji mającej na celu powstrzymanie budowy autostrady albo bazy wojskowej¹³.

¹⁰ Margaret Canovan, *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, s. 116.

¹¹ Te dwa modele określane są również jako 'heroiczny' i 'oparty na uczestnictwie'. Oba podejścia dają się ze sobą pogodzić, chociaż Arendt nigdy wyraźnie nie wykazała zachodzącego między nimi związku. Por. np. Bhikhu Parekh, *Hannah Arendt and the Search for a New Political Philosophy*, The MacMillan Press Ltd, Londyn 1981, ss. 177-178.

¹² „*Polis* dla Greków, jak *res publica* dla Rzymian, była bowiem przede wszystkim zabezpieczeniem przez ulotnością jednostkowego życia, była przestrzenią chronioną przed tą ulotnością i zastrzeżoną dla względnej trwałości, jeśli nie nieśmiertelności, śmiertelników”, Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, op. cit., ss. 76-77.

¹³ Seyla Benhabib, „The Embattled Public Sphere: Hannah Arendt, Jürgen Habermas and Beyond”, *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, No. 90, 1977, s. 4.

Tak rozumiana przestrzeń publiczna staje się przestrzenią dla realizacji wolności. Wolność to jednak nie *liberum arbitrium* czy zdolność do wyboru między możliwymi alternatywami. Wolność to zdolność rozpoczynania czegoś nowego w akcie działania. „Działać, w najogólniejszym sensie, znaczy przedsięwziąć coś nowego, rozpoczynać [...], wprowadzić coś w ruch [...]”¹⁴. Działanie w sferze publicznej pełni więc w myśli Arendt szczególnie doniosłą rolę: jest warunkiem wolności, służy również kształtowaniu tożsamości i wyjawianiu innym naszej osobowości. Zdaniem Margaret Canovan, takiej koncepcji sfery publicznej można przypisać trzy cechy¹⁵. Po pierwsze, życie publiczne jest sztucznym tworem, produktem działania i mowy. Po drugie, życie publiczne ma charakter przestrzenny. Dla zaistnienia wspólnoty politycznej konieczna jest wspólna ‘przestrzeń pojawiania się’, w której obywatele konfrontują poglądy, wymieniają opinie i wspólnie szukają rozwiązań dla problemów. Wspólnota ta nie opiera się na jakimkolwiek podzielanym systemie wartości czy przekonań, ale na wspólnym świecie składającym się z podzielanych praktyk i instytucji, w których ludzie uczestniczą. Po trzecie, życie publiczne nie jest środkiem do zaspokojenia indywidualnych celów jednostek, ale jest celem samym w sobie. To założenie zostało wyraźnie zainspirowane antyczną wizją polityki, na gruncie której interesy ekonomiczne poszczególnych obywateli realizowane były w przestrzeni prywatnej, zaś publiczny interes *polis* był do nich nieredukowalny. Tak idealistyczna wizja sfery publicznej skłoniła Arendt do krytyki współczesnej polityki, w której działanie polityczne utraciło swój pierwotny wymiar i zaczęło pełnić rolę służebną wobec sfery prywatnej. W wyniku przemian dotyczących strukturę własności i powstania społeczeństwa masowego, wyłoniła się sfera społeczna¹⁶ zacierając rozróżnienie między tym, co publiczne, a tym, co prywatne. Arendt wskazuje, że:

¹⁴ Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, op. cit., s. 207.

¹⁵ Margaret Canovan, „Politics as Culture: Hannah Arendt and the Public Realm”, w: Lewis P. Hinchman, Sandra K. Hinchman (red.), *Hannah Arendt: Critical Essays*, State University of New York Press, Albany 1994, ss. 179-210.

¹⁶ Angielski termin ‘the social realm’ tłumaczony jest jako ‘sfera społeczna’ albo ‘sfera socjalna’.

To, co nazwaliśmy powstaniem sfery społecznej, zbiegło się w dziejach z przekształceniem prywatnej troski o własność prywatną w troskę publiczną. Społeczeństwo, po raz pierwszy wkroczywszy w dziedzinę publiczną, stało się jakby organizacją posiadaczy własności, którzy zamiast domagać się z racji swego bogactwa dostępu do dziedziny publicznej, żądali ochrony przed nią w celu gromadzenia jeszcze większych bogactw¹⁷.

Koncepcja sfery społecznej należy do jednego z najbardziej enigmatycznych wątków w myśli Arendt. Najogólniej można ją scharakteryzować jako przestrzeń, w której działanie polityczne podporządkowane zostaje realizacji indywidualnych interesów czy „domniemanego jednego interesu społeczeństwa”¹⁸, oraz w której indywidualność ograniczona jest przez „domniamaną jedną opinię uprzejmego towarzystwa w salonie”¹⁹, a więc przez zasady rządzące życiem pewnych grup społecznych. Sfera społeczna ma więc dwa aspekty: ekonomiczny i kulturowy²⁰. Z perspektywy ekonomicznej tym, co niepokoi Arendt nie jest zapewne sam fakt bliskiego powiązania ekonomii i polityki, co raczej wynikająca z tego związku instrumentalizacja polityki, a więc uczynienie z niej narzędzia do zaspokajania partykularnych interesów. Kulturowych przyczyn wyłonienia się sfery społecznej należy dopatrywać się w powstaniu społeczeństwa masowego. W masowym społeczeństwie zmienia się charakter stosunków międzyludzkich; kontakty stają się powierzchowne i krótkotrwałe, utrudniona jest prawdziwa i pogłębiona debata będąca warunkiem wszelkiej wspólnotowości. Koncepcja Arendt, pomimo licznych kontrowersji (wskażmy chociażby na zbyt radykalną i nie dającą się współcześnie utrzymać separację tego, co publiczne i tego, co prywatne) stanowi trafną analizę licznych problemów współczesności, takich jak konformizm, egoizm, instrumentalizacja polityki. Opisując rozrost sfery społecznej Arendt stawia diagnozę kryzysu współczesnego obywatelstwa. W przeciwieństwie jednak do niektórych filozofów czy

¹⁷ Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, op. cit., s. 89.

¹⁸ Ibidem, s. 60.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Margaret Canovan, *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, op. cit., ss. 117-118.

pedagogów, nie widzi możliwości rozwikłania tego kryzysu na drodze ukierunkowanej edukacji demokratycznej, która miałaby polegać na konfrontowaniu dzieci z problemami, z którymi zetkną się następnie kiedy wkroczą w świat dorosłej polityki. W *Rozważaniach wokół Little Rock* wskazuje na absurdalność przerzucania poważnych problemów politycznych czy społecznych (w tym przypadku chodziło o rozwiązanie problemu segregacji rasowej) na dzieci, które z racji swej niedojrzałości nie są gotowe do podejmowania tak odpowiedzialnego i trudnego zadania. Konfrontowanie najmłodszych z problemami, z którymi nie radzą sobie nawet dorośli nie dość, że nie sprzyja budowaniu postaw obywatelskich, to ponadto – angażując dzieci w sprawy zastrzeżone dla w pełni ukształtowanych ludzi – pozbawia je bezpiecznego świata dzieciństwa. Równie szkodliwe dla rozwoju dziecka jest pozbawianie go autorytetu przez promowanie modelu edukacji opartego na równości między uczniami i nauczycielami (czy dziećmi i rodzicami). Taka równość przysługuje bowiem tylko dorosłym i jest charakterystyczna dla działania w sferze publicznej. Arendt odrzuca więc dwa pierwsze wskazane przeze mnie modele edukacji demokratycznej. Odrzucenie tych dwóch możliwości nie oznacza jednak, że edukacja nie może wpływać na aktywne obywatelstwo; jest to możliwe przy założeniu, że system nauczania będzie tworzył warunki sprzyjające myśleniu, które jest dla Arendt warunkiem moralności.

2. Edukacja i działanie w sferze publicznej

Przedstawionych przez Arendt rozważań zawartych w *Kryzysie edukacji* nie należy rozumieć jako tezy, że edukacja nie ma wpływu na kształcenie postaw obywatelskich. Taki sąd byłby absurdalny. Zwraca ona jedynie uwagę na błąd, którym jest wrywanie dzieci ze spokoju sfery prywatnej (a więc przestrzeni bezpieczeństwa i intymności) do sfery publicznej, na którą nie są gotowe. To, dlaczego takie zmuszanie dzieci do udziału w sferze publicznej jest szkodliwe zostanie wyjaśnione poniżej. Aby zrozumieć lepiej obiekcje Arendt należy jednak najpierw zwrócić uwagę na rozróżnienie – którego sama jednak nie podkreśla, chociaż przewija

się niejako w tle *Kryzysu* – na edukację dzieci i dorosłych. Edukacja, którą proponuje Arendt dotyczy wyłącznie procesu kształcenia dzieci w szkołach podstawowych i średnich. Relacje między edukacją dzieci, a dorosłych najłatwiej przedstawić poprzez wskazanie trzech zasadniczych między nimi różnic: dotyczącej sfery, w której zachodzą, roli autorytetu i celu. Edukacja dzieci powinna należeć do sfery prywatnej (do tego kontrowersyjnie brzmiącego założenia wracam poniżej), wymaga autorytetu i musi mieć jasno wyznaczony cel. Uczenie się przez dorosłych zachodzi natomiast zarówno w sferze prywatnej jak i publicznej, opiera się na równości i nie musi stanowić realizacji z góry określonego celu. Właśnie zarysowana powyżej różnica pozwoli ukazać, dlaczego Arendt krytycznie odnosiła się do pomysłu ‘uczenia dzieci demokracji’. W *Kryzysie* pisała:

Im bardziej społeczeństwo nowożytne odrzuca różnicę pomiędzy tym, co prywatne, a tym, co publiczne, pomiędzy tym co może rozwijać się tylko w ukryciu, a tym, co potrzebuje ukazania się wszystkim w pełnym świetle świata publicznego, im bardziej wprowadza między to, co prywatne, i to, co publiczne sferę socjalną, gdzie prywatne staje się publicznym i na odwrót, tym trudniejsza staje się sytuacja dzieci, które z natury swojej, aby dorastać w spokoju, potrzebują bezpiecznego zacisza²¹.

Dziecko wymaga ochrony przed światem, szczególnie przed jego publicznym aspektem, na zetknięcie z którym nie jest gotowe²². Nie możemy – twierdzi Arendt – pozbawiać dzieci prawa do edukacji w sferze prywatnej, gdyż tym samym odmawiamy im prawa do dzieciństwa, a więc czasu bez ciężaru odpowiedzialności, który jest warunkiem spokojnego rozwoju. Te uwagi odnośnie do sfery prywatnej pozwalają stwierdzić, że ma ona u Arendt co najmniej dwa znaczenia: pierwsze zbliża się do greckiego *oikos*, a więc sfery domu, gospodarstwa domowego i rodziny. Nie o ten sens chodzi jednak Arendt w przypadku edukacji, nie proponowała ona bowiem modelu kształcenia w domu i pozostawienia

²¹ Hannah Arendt, „Kryzys edukacji”, w: Hannah Arendt, *Miedzy czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1994, s. 224.

²² Ibidem, s. 222.

wyboru ścieżki edukacyjnej rodzicom. Przestrzeń prywatna to w tym przypadku przestrzeń intymności²³ i bezpieczeństwa, w której człowiek jest wolny zarówno od chaosu sfery społecznej, jak i od odpowiedzialności, z którą wiąże się działanie w sferze publicznej. *Kryzys edukacji*, w którym Arendt zwraca uwagę na konieczność chronienia dziecka przed zbyt wczesnym wchodzeniem w sferę publiczną powstał w 1954.

Kilka lat później Arendt napisała esej zatytułowany *Refleksje na temat Little Rock*, który może posłużyć za ważną ilustrację jej poglądów w kwestii angażowania dzieci w sprawy polityczne. W eseju tym Arendt krytykowała sposób prowadzenia przez rząd federalny Stanów Zjednoczonych desegregacji rasowej, a konkretnie rozpoczęcie jej w szkołach publicznych. Tym samym rozwiązanie jednego z najtrudniejszych i najbardziej naglących problemów społecznych przerzucone zostało na dzieci. Zarówno biali, jak i czarni uczniowie musieli zmierzyć się więc z sytuacją, której nie byli w stanie rozwiązać dorośli, na barkach których powinna ciążyć ta odpowiedzialność.

Rozważania Arendt wokół *Little Rock* zainspirowane zostały przez fotografię wykonaną po wprowadzeniu desegregacji. Owo zdjęcie, przedstawiające czarnoskórą dziewczynę otoczoną przez grupę szydzących z niej białych nastolatków, odbiło się szerokim echem w prasie i wywarło ogromne wrażenie na samej Arendt:

Dla mnie zdjęcie to wyglądało jak karykatura nowoczesnego wychowania, podkopującego autorytet dorosłych i tym samym odmawiającego im odpowiedzialności za świat, na który wydali swoje dzieci i w który powinni je wprowadzić. Czy doszliśmy już do punktu, kiedy to dzieci mają za nas zmieniać i ulepszać świat? I czy zamierzamy toczyć swoje polityczne boje na szkolnym podwórku?²⁴

²³ Najbardziej znanym teoretykiem tak rozumianej przestrzeni prywatnej był Rousseau. „Buntownicza reakcja przeciwko społeczeństwu, podczas której Rousseau i romantycy odkryli intymność, zwrócona była przede wszystkim przeciwko roszczeniom tego, co społeczne, do niwelowania różnic, przeciwko temu, co dzisiaj nazwalibyśmy konformizmem obecnym w każdym społeczeństwie.” Hannah Arendt, *Kondycja ludzka*, op. cit., s. 59.

²⁴ Hannah Arendt, „Refleksje na temat Little Rock”, w: Hannah Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądownia*, tłum. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, ss. 233-234.

Przykład Arendt jest oczywiście dosyć radykalny; nie można porównywać ryzykownego i trudnego do przeprowadzenia programu rozpoczęcia desegregacji od szkół, chociażby z proponowanymi przez UNESCO programami promowania aktywnego obywatelstwa (GCED). Jak w przypadku większości problemów pedagogicznych zarysowanie wyraźnej granicy między tym projektem edukacyjnym, który przerasta intelektualne, psychologiczne i społeczne możliwości dziecka, a tym który może stanowić dla niego kształcące wyzwanie, jest w praktyce trudne do przeprowadzenia.

3. Edukacja i autorytet

Zwróćmy teraz uwagę na krytykę drugiego modelu edukacji demokratycznej, który opisywałam we wstępie. Otóż sfera publiczna, jak pamiętamy, jest dziedziną wolności, w której dokonuje się swobodna deliberacja między równymi jednostkami, i w której jednostki te nie są poddane żadnemu narzuconemu z góry autorytetowi. Z edukacją – zdaniem Arendt – rzecz ma się inaczej. Nauczanie, w przeciwieństwie do politycznego działania, musi mieć u podstaw autorytet rodzica i nauczyciela, a szkoła nie powinna promować równości między dziećmi i nauczycielami, co proponowali niektórzy zwolennicy edukacji demokratycznej²⁵. Rezygnacja z promowania autorytetu nauczyciela prowadzi zwykle do poszukiwania autorytetu w grupie rówieśniczej co jest zasadniczo szkodliwym zjawiskiem, gdyż:

W grupie dziecko jest w sytuacji, beznadziejnej z definicji, mniejszości mającej do czynienia z absolutną większością, jest bowiem samo przeciw wszystkim pozostałym. Bardzo niewielu dorosłych potrafi wytrzymać taką sytuację, nawet jeśli nie potęgują jej zewnętrzne środki przymusu, a dzieci po prostu zupełnie nie są w stanie jej sprostać²⁶.

Zjawisko ulegania presji otoczenia wykazane zostało w klasycznym już eksperymencie Solomona Ascha

²⁵ Yusef Waghid, *Pedagogy Out of Bounds. Untamed Variations of Democratic Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2014, ss. 29-33.

²⁶ Hannah Arendt, „Kryzys edukacji”, op. cit., s. 217.

pokazującym, że ludzie mają skłonność do zachowań konformistycznych motywowanych lękiem przed wykluczeniem z grupy²⁷. Presji takiej ulegali dorośli i nie ma powodów aby wątpić, że dzieci są na nią narażone w równym stopniu. Arendt usiłuje przekazać, że skuteczna edukacja dzieci musi opierać się na autorytecie. Ten autorytet bowiem częściowo zapewnia stabilność i bezpieczeństwo i jest dla edukacji – jeśli zgodzimy się z poglądami Arendt – konieczny. Ekstremalnym przykładem modelu znoszącego autorytet jest chociażby koncepcja pedagogiczna Lwa Tolstoja. W założonej przez siebie w Jasnej Polanie szkole, Tolstoj wprowadził nauczanie oparte na daleko idącej autonomii uczniów; zrezygnował z tradycyjnego podziału na klasy i przedmioty, pozwolił dzieciom decydować o tym czy i kiedy chcą chodzić do szkoły oraz kwestionować słowa nauczyciela kiedy tylko się z nim nie zgadzały; uczniowie mieli więc całkowitą swobodę²⁸. Oczywiście nie wszystkie projekty edukacji demokratycznej opierają się na tak radykalnych założeniach i nie każdy z nich prowadzi do poważnego kryzysu autorytetu, o którym pisała Arendt. Jej nacisk na konieczność oparcia nauczania na autorytecie i odrzucenie pomysłu, że nauka ma odbywać się głównie poprzez praktyczne działanie, a tym bardziej przez zabawę, może z perspektywy takich teorii sytuować ją jako zwolenniczkę konserwatywnej pedagogiki. Niewątpliwie jej stosunek wobec wielu projektów edukacji demokratycznej był krytyczny. Zastanówmy się teraz, czy edukacja może wspierać zdolność do myślenia – w specyficznym sokratejskim znaczeniu, które terminowi temu nadała Arendt – i tym samym również wpływać na życie społeczne.

²⁷ Eksperyment Ascha przebiegał następująco: Asch przedstawił badanym ochotnikom rysunek odcinka X, następnie pokazał im rysunek trzech linii A, B i C i poprosił aby badani wskazali, która linia odpowiada długości odcinka X. Badani nie mieli trudności z dostrzeżeniem, że odcinek X odpowiada długości linii C i w badaniu indywidualnym 98% badanych wskazała prawidłową odpowiedź. Największe różnice uwidoczniły się w badaniu grupowym, ponieważ Asch ‘podstawił’ aktorów mających udzielać innej odpowiedzi (np. X jest długości A). Większość badanych zaczęła zmieniać zdanie i odpowiadać tak, jak podstawieni przez Ascha aktorzy.

²⁸ Zob. Np. Adir Cohen, „The Educational Philosophy of Tolstoy”, *Oxford Review of Education*, Vol. 7, No. 3, 1981, ss. 241-251.

4. Edukacja i myślenie

Widzieliśmy już, że Arendt krytykuje projekty edukacji demokratycznej w dwóch opisanych przeze mnie powyżej sensach. Jednakże należy odpowiedzieć na jeszcze jedno pytanie, które narzuca się w związku postawioną przez nią tezą o ‘banalności zła’. Mianowicie czy edukacja może chronić przed bezmyślnością, która jest – w mniemaniu Arendt – podstawowym źródłem zła. Aby podjąć próbę odpowiedzi na to pytanie należy jednak przedstawić tezę o banalnym pochodzeniu zła, a następnie skonfrontować ją z przyjętą przez Arendt koncepcją myślenia.

Banalność zła popełnianego przez Adolfa Eichmanna wynikała z jego bezmyślności. To między innymi ta teza spotkała się z niezrozumieniem i oburzeniem ściągając na Arendt falę krytyki. Podczas gdy opinia publiczna gotowa była widzieć w Eichmannie demonicznego mordercę opętanego nienawiścią do Żydów, Arendt opisała wątłego człowieka o niezbyt szerokich horyzontach, desperacko potrzebującego oparcia w jakimkolwiek autorytecie. Innymi słowy, zbrodniarz opisywany przez Arendt był najzwyczajszym człowiekiem, którego wyróżniała chyba tylko jego bezrefleksyjność i słabość. Eichmann czuł się bezpiecznie jedynie funkcjonując w strukturach nazistowskiej administracji, a potrzeba autorytetu instytucji była w nim tak silna, że był w stanie abstrahować od zbrodniczego charakteru promowanej przez nią ideologii. Można jednak zapytać jak doszło do tego, że Eichmann – świadomy ogromu zbrodni nazistowskich – w żadnym momencie nie sprzeciwił się złu, w którym uczestniczył. Dlaczego nie gryzło go sumienie? Odpowiedź Arendt jest jednoznaczna: przyczyna dokonywanych przez niego zbrodni leżała w bezmyślności.

Niemyślenie [...] niesie z sobą własne zagrożenia. Choć bowiem chroni ludzi od ryzyka samodzielnego namysłu, to zarazem uczy ich sztywnego trzymania się jakichkolwiek reguł postępowania, przepisanych danemu społeczeństwu w danym czasie. W ten sposób ludzie przyzwyczajają się nie tyle do treści pewnych zasad, przemyślenie których na pewno doprowadziłoby ich do różnych wątpliwości, ile do posiadania ogólnych reguł, którym mogą podporządkować konkretne przypadki.

Innymi słowy, przyzwyczajają się nigdy nie używać własnego umysłu. Jeśli w takiej sytuacji pojawi się ktoś, kto z takich czy innych powodów chce obalić dawne „wartości” lub cnoty, przyjdzie mu to dość łatwo, pod warunkiem, że zaproponuje jakiś nowy kodeks postępowania²⁹.

Tak właśnie stało się z Eichmannem, który „[...] radził sobie z rolą głównego zbrodniarza wojennego równie dobrze jak wcześniej z rolą wysokiego urzędnika reżimu nazistowskiego; nie miał najmniejszych problemów z dostosowaniem się do całkowicie odmiennego zespołu reguł”³⁰. Tym, co może nas uchronić przed czynieniem zła jest więc myślenie, dzięki któremu jako ‘skutek uboczny’ powstaje sumienie. Wniosek Arendt wynika z przyjęcia sokratejskiej koncepcji myślenia jako dialogu prowadzonego ze sobą samym. Taki dialog można jednak prowadzić pod warunkiem, że jest się ze sobą w przyjaźni. Z Sokratejsko-Platońskiej koncepcji, na gruncie której zakłada się, że człowiek jest dwoma-w-jednym wynika również teza, że lepiej jest cierpieć zło, niż samemu je czynić³¹. To założenie zainspirowało Arendt do następującego wniosku:

Moralność dotyczy człowieka jako jednostki. Kryterium dobra i zła, odpowiedź na pytanie: „Jak powinienem postąpić?”, zależy w ostatecznym rozrachunku nie od zwyczajów i nawyków, które są wspólne dla mnie i otaczających mnie ludzi, ani od przykazań boskiego lub ludzkiego pochodzenia, ale od tego, co ja sama zadecyduje. Inaczej mówiąc, nie mogę zrobić pewnych rzeczy, ponieważ gdybym je zrobiła, nie potrafiłabym już żyć ze sobą³².

Myślenie jest więc sposobem na oddalenie zagrożenia wynikającego z bezrefleksyjnego przyjmowania odgórnie narzuconych zasad, które doprowadziło Eichmanna do udziału w jednej z najgorszych zbrodni w historii. Sama Arendt gorąco wierzyła, że to, co – posługując się metaforą Sokratesa – określiła jako „wiatr myśli”, ją samą „może

²⁹ Hannah Arendt, „Myślenie a sądy moralne”, w: Hannah Arendt, *Odpowiedzialność...*, op. cit., s. 208.

³⁰ Ibidem, s. 187.

³¹ Ibidem, s. 212

³² Hannah Arendt, „Kilka zagadnień filozofii moralnej”, w: Hannah Arendt, *Odpowiedzialność...*, op. cit., s. 127.

uchronić przed katastrofą”³³. Ów „wiatr myśli” nie był jednak tożsamy z wiedzą. Sokrates – zdaniem Arendt – uznawał, że sama rozmowa o dobru czy sprawiedliwości może uczynić człowieka lepszym, nawet kiedy nie zdobędzie on wiedzy o tym, czym jest dobro i sprawiedliwość. Skoro więc myślenie może uchronić nas przed popadnięciem w ową pułapkę, należy zadać pytanie czy edukacja może być pomocna. Innymi słowy: czy poprzez edukację jesteśmy w stanie ‘nauczyć się myślenia’. Problem ten następująco formułuje Paulina Sosnowska:

Mamy tu do czynienia z paradoksem: umieszczenie pedagogicznej obietnicy filozofii w myśleniu wywołuje uzasadnione do pewnego stopnia oczekiwanie, że udzielona zostanie odpowiedź na pytanie natury pragmatycznej, o to, co zrobić, żeby ludzie myśleli, czy inaczej, jak wychowywać ludzi do myślenia. Z drugiej strony, ulotna natura myślenia powoduje to, że umiejscowienie go w programie dydaktycznym zawsze niesie ze sobą ryzyko, iż – pod wpływem skodyfikowania reguł – stanie się ono czymś innym. Dwie podstawowe cechy myślenia: to, że nie przynosi ono wymiernych rezultatów, oraz to, że sama czynność myślenia wymaga wycofania się ze świata zjawisk, powodują, że nie nadaje się ono na „efekt kształcenia” ani że nie sposób wyreżyserować go – jak mówią Anglosasi – „*in the classroom*”³⁴.

Sosnowska wyraża jednak przekonanie, że możliwe jest nie tyle uczenie krytycznego myślenia, co stwarzanie dla niego podstaw na etapie edukacji wyższej; można na przykład, dzięki analizie tekstów historycznych czy filozoficznych, uczyć patrzenia na świat z różnych perspektyw oraz wpływać lepsze zrozumienie otaczających nas zjawisk³⁵. Takie edukacyjne przedsięwzięcie nie jest jednak zastrzeżone dla uniwersytetu, chociaż niewątpliwie na tym etapie kształcenia najłatwiej daje się je przeprowadzić. Sukces tzw. metody sokratejskiej w nauczaniu dotyczył również szkół podstawowych. Nie jest to program, który miałby bezpośrednio wspierać edukację obywatelską, ale jego efekty niewątpliwie wpłynęły na bardziej

³³ Hannah Arendt, „Myślenie a sądy moralne”, op. cit., s. 220.

³⁴ Paulina Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków 2015, ss. 387-388.

³⁵ Ibidem, s. 389.

świadome postawy społeczeństwa i wykształcenie cech, które leżą u podstaw dobrego życia politycznego³⁶. Na czym polega pedagogika Sokratejska? Jest to więc przede wszystkim praktyka społeczna będąca odpowiedzią na pasywne metody nauczania³⁷. Metoda ta rozwijana była już od XVIII wieku; w Europie propagował ją między innymi szwajcarski pedagog, Johan Pestalozzi. Pestalozzi zwrócił uwagę, że edukacja polegająca na wmuszaniu wiedzy i promowaniu bezkrytycznego uczenia się na pamięć, tworzyła obywateli posłusznych i bezrefleksyjnie poddających się autorytetowi władzy. Odpowiedzią na taki model nauczania miała być pedagogika sokratejska, której celem było wzbudzanie w dziecku aktywności i zdolności krytycznego myślenia. Pestalozzi nie ograniczał się jednak jedynie do skłaniania dzieci do wątpienia i zadawania krytycznych pytań. W jego przekonaniu koniecznym elementem edukacji było również rozwijanie ich zdolności emocjonalnych, czemu miała sprzyjać atmosfera otwartości i tolerancji³⁸. Pestalozzi nie był odosobnionym przypadkiem. Podobne techniki rozwijał w Indiach laureat Literackiego Nobla z 1913 roku Rabindranath Tagore, a Stanach Zjednoczonych John Dewey³⁹. Jeśli metoda sokratejska jest w stanie faktycznie skłonić do większej refleksyjności i krytycyzmu, to niewykluczone, że jest w stanie inspirować do owego wewnętrznego dialogu, który – w mniemaniu Arendt – miał tak wielkie znaczenie dla powstania sumienia. A to natomiast niewątpliwie wpływa na jakość wszystkich relacji społecznych, w tym w sferze polityki.

³⁶ Martha Nussbaum twierdzi, że zastosowanie pedagogiki sokratejskiej przez Tagore'a w Indiach przyczyniło się do aktywizacji wielu grup społecznych i spadku poziomu biurokracji. Martha Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Łukasz Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016, ss. 19-20.

³⁷ Por. ibidem, ss. 65-95.

³⁸ Ibidem, ss. 77-78.

³⁹ Obecnie metody te zostały częściowo zapomniane, co wynika prawdopodobnie z tego, że wyniki 'nauczania sokratejskiego' nie poddają się możliwości zestandaryzowanej oceny, ciężko też wskazać jakie wymierne efekty mogłyby przynosić. To upadku tych idei niewątpliwie przyczynił się także fakt, iż obecnie bardziej niż zdolność krytycznego myślenia i wiedzę ogólną ceni się praktyczne zdolności do wykonywania danego zawodu.

Podsumowanie

Wśród trzech zaproponowanych przeze mnie modeli edukacji demokratycznej, tylko ostatni daje się pogodzić z poglądami Arendt. Nie jest to jednak model edukacji demokratycznej *per se*, to znaczy, że jego celem nie jest promowanie aktywnego obywatelstwa, tylko pobudzanie zdolności krytycznego myślenia, która jest dla takiego obywatelstwa warunkiem. Pozostałe dwa modele również mogą sprzyjać krytycznemu myśleniu (w każdym razie z pewnością nie stoją mu na przeszkodzie), ale zawierają inne błędy, na które wskazywałam omawiając stanowisko Arendt. Liberalna demokracja potrzebuje przede wszystkim obywateli, którzy umieją myśleć krytycznie, szanują autorytet, ale umieją mu się sprzeciwić kiedy ten autorytet forsuje zasady sprzeczne z ich sumieniem. Ta zdolność krytycznej ewaluacji zasad, które często promowane są przez różne instytucje społeczne czy państwowe była dla Arendt – osobiście dotkniętej doświadczeniem totalitaryzmu – szczególnie istotna.

Bibliografia

- Arendt Hannah, „Kryzys edukacji”, w: Arendt Hannah, *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Aletheia, Warszawa 1994 (ss. 209-232).
- Arendt Hannah, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, tłum. Adam Szostkiewicz Znak, Kraków 1998.
- Arendt Hannah, „Kilka zagadnień filozofii moralnej”, w: Arendt Hannah, *Odpowiedzialność i władza sąđenja*, tłum. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 (ss. 80-175).
- Arendt Hannah, „Myślenie a sądy moralne”, w: Arendt Hannah, *Odpowiedzialność i władza sąđenja*, tłum. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 (ss. 187-220).
- Arendt Hannah, „Refleksje na temat Little Rock”, w: Arendt Hannah, *Odpowiedzialność i władza sąđenja*, tłum. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 (ss. 223-243).
- Arendt Hannah, „Introduction Into Politics”, w: Arendt Hannah, *The Promise of Politics*, Schocken Books, Nowy Jork 2005 (ss. 93-200).

- Arendt Hannah, *Kondycja ludzka*, tłum. Anna Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2010.
- Benhabib Seyla, „The Embattled Public Sphere: Hannah Arendt, Jürgen Habermas and Beyond”, *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, No. 90, 1977 (ss. 1-24).
- Canovan Margaret, „Politics as Culture: Hannah Arendt and the Public Realm”, w: Lewis P. Hinchman, Sandra K. Hinchman (red.), *Hannah Arendt: Critical Essays*, State University of New York Press, Albany 1994 (ss. 617-642).
- Canovan Margaret, *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Cohen Adir, „The Educational Philosophy of Tolstoy”, *Oxford Review of Education*, Vol. 7, No. 3, 1981 (ss. 241-251).
- Nussbaum Martha, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Łukasz Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016
- Parekh Bhikhu, *Hannah Arendt and the Search for a New Political Philosophy*, The MacMillan Press Ltd, Londyn 1981.
- Passerin d'Entreves Maurizio, *The Political Philosophy of Hannah Arendt*, Routledge, Nowy Jork 1994.
- Sosnowska Paulina, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków 2015.
- Waghid Yusef, *Pedagogy Out of Bounds. Untamed Variations of Democratic Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2014.